

PARADIGMAS DE CURRÍCULO DIANTE DA NOVA ORDEM MUNDIAL

Profª Drª Maria Eugênia Castanho(*)

O currículo é tema complexo, envolvendo muitas disciplinas educacionais e sendo o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar. Mais que um rol de disciplinas, o currículo traz intenções que portam atitudes frente às relações sociais, sendo uma questão político-cultural.

Para discutirmos a questão proposta no título deste trabalho apresentaremos considerações sobre a Nova Ordem Mundial e sobre como se inserem aí os dilemas ligados a currículo.

1. A NOVA ORDEM MUNDIAL

A palavra que define politicamente a realidade atual é *globalização*. A sociedade capitalista, antes rigidamente nacional, passa a ser *transnacional*. Diante do novo rearranjo nas estruturas de poder mundial, os desafios colocados para a educação, e em especial, para o campo do currículo, são consideráveis.

(*) Docente da Faculdade de Educação - Programa de Mestrado em Educação da PUCCAMP.

A Nova Ordem Mundial é de caráter supranacional, constituída de oligopólios em todos os setores, com uma economia globalizada, da qual os países periféricos fazem parte como executores de projetos cuja gerência cabe aos países centrais. Gerenciamento e *know how* pertencem aos países dominantes do sistema. Renda e conhecimento são concentrados de maneira refinada. O sistema tem um *governo* internacional que lhe garante o poder: poder político no Conselho de Segurança da ONU, poder militar na OTAN e seu armamento nuclear, poder econômico no Grupo dos 7 (G-7) e corporações multinacionais; poder cultural em seus conglomerados de comunicação e poder científico em seus centros de investigação. (Dieterich, 1994).

O respeitado professor de filosofia e lingüística, Noam Chomsky, do Massachusetts Institut of Technology, possivelmente o cientista social contemporâneo mais influente, aponta como é assombroso o funcionamento de tudo isso. Informa ele, em entrevista publicada por Dieterich (1994), que, recentemente, um grande artigo na primeira página do New York Times, intitulado "Uma introdução ao livre comércio", procurava ensinar às massas por que o livre comércio é tão importante: uma carta assinada por 300 economistas exaltava o livre comércio e exortava o público a aceitá-lo sem maiores indagações, porque "tudo está comprovado, tudo é matemático, difícil de entender"! E que eles mesmos, economistas de peso, haviam verificado isso: o livre comércio internacional leva à máxima eficiência a utilização dos recursos.

Ninguém se preocupou em questionar essa "revelação". Se ela fosse verdadeira, diz Chomsky, se se tratasse de uma verdade universal, por que há aproximadamente 150 anos, em 1830, os EUA impuseram tarifas aduaneiras muito altas para excluir importações de tecidos da Inglaterra e permitir o desenvolvimento de sua própria indústria têxtil? Isso foi uma interferência na "eficiente utilização dos recursos econômicos", mas criou as bases para um sistema de manufatura nos EUA. Historiadores econômicos têm estimado que, sem essas altas tarifas de proteção, 50% da manufatura local teriam ido à bancarrota. E no século XX? Por que os EUA têm computadores e eletrônica, pergunta Chomsky? Porque o Governo os criou, investindo dinheiro dos contribuintes fiscais, já que

sozinho o mercado não conseguia desenvolvê-los. A Índia, acrescenta ele, sem a política de livre mercado, teria possivelmente feito a revolução industrial.

Como bem apontou Dieterich (1994), professor de sociologia da Universidade Autônoma Metropolitana do México, o capitalismo é sempre um sistema para as minorias privilegiadas. Antes para as elites nacionais, hoje para as minorias privilegiadas da espécie: o primeiro mundo e as classes a ele associadas do terceiro mundo. Durante meio milênio os donos da ordem mundial têm sido poderosos, inflexíveis e brutais para defender com êxito seus interesses de exploração. Mas seu projeto de futuro é um gigante com pés de barro, que para se proteger tem oligopolizado o poder mundial. A luta pela produtividade é conseguida, mundialmente, pela sofisticação tecnológica e pelo corte de trabalhadores.

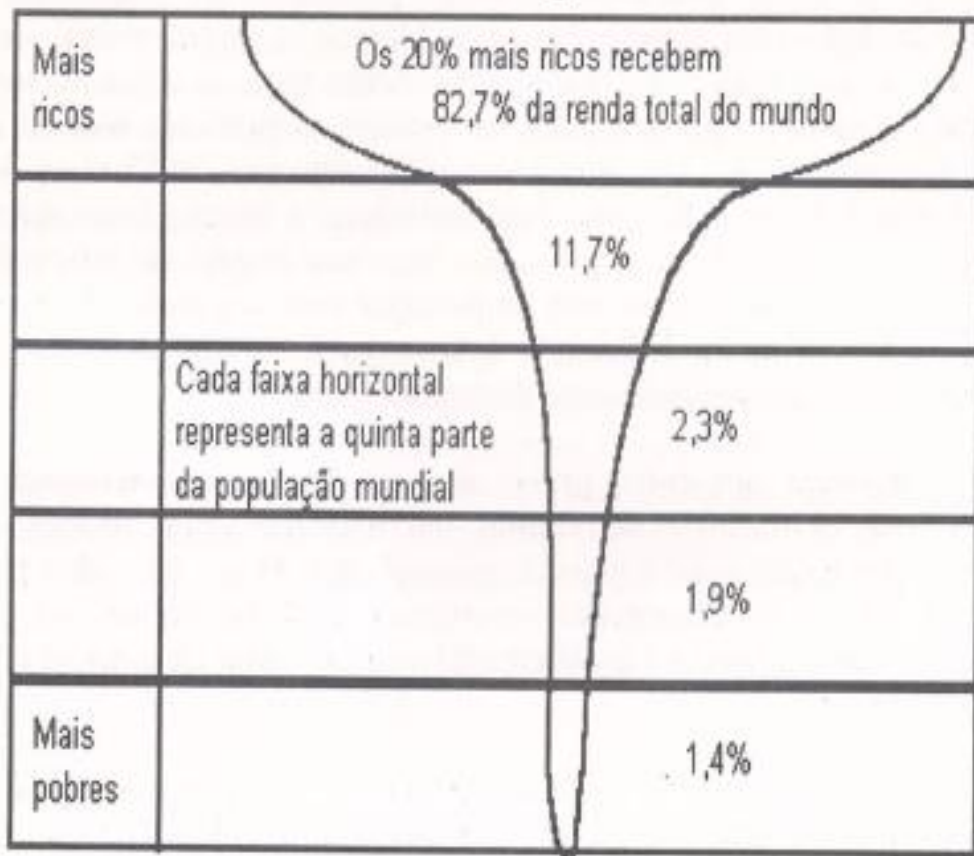
Chomsky assinala um outro grave aspecto da internacionalização da economia: em 1970, 90% do capital internacional eram usados para comércio e produção e 10% para a especulação. Hoje, passados pouco mais de 20 anos, as proporções inverteram-se. Retenhamos bem essa informação: *a quase totalidade do capital internacional destina-se hoje a fins especulativos.*

O modelo de distribuição da renda no interior da Nova Ordem Mundial é extremamente concentrador e oferece um quadro dramático. Uma pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da ONU, em 1992, revelou que os 20% mais ricos da população mundial recebem 82,7% da riqueza total do mundo, enquanto que os 20% mais pobres recebem 1,4%. Veja-se o gráfico disso:

População
mundial
classificada
por renda

A TAÇA DE CHAMPANHE

Distribuição da renda



Fonte: PNDU (ONU), 1992.

Além disso, trata-se de um processo que se acentua; que convive com a expansão mundial da produção e que mostra o fluxo de capitais orientado para os pólos mais desenvolvidos do planeta.

Dieterich considera que, apesar de todo o poder, o sistema carece de estabilidade porque lhe faltam fundamentos éticos. Descansa sobre a imediatez e nisto radica a esperança do futuro.

Chomsky afirma que, no longo prazo, é válido trabalhar com a perspectiva do aprofundamento democrático, mas que, no curtíssimo prazo, os problemas causados pela Nova Ordem Mundial são mais prementes. É que um programa para a remoção desses desajustes não poderá contar com a participação dos "grandes intelectuais" por razões estruturais: não se consegue ser um intelectual respeitável se não se servir aos interesses do poder. No entanto, diz Chomsky, alguns dentre esses notáveis acabarão participando de tal programa, porque se está tornando evidente que nos movemos para uma terrível situação: um *Terceiro Mundo Internacional*.

E a educação, como fica diante desse quadro? E a questão do currículo, que todos sabemos ser um dos mais poderosos canais através dos quais os esquemas de dominação (nacionais e internacionais) penetram na escola? Como formular um paradigma emancipatório em matéria de currículo?

Para responder a essas questões vamos nos valer da matriz desenvolvida por Habermas, o filósofo da Escola de Frankfurt, através de sua teoria dos interesses cognitivos.

2. INTERESSE/EDUCAÇÃO/CURRÍCULO

Educação e conhecimento estão intimamente ligados. Habermas (1980) mostra que o conhecimento tem sua origem em diferentes tipos de interesse. A autoconservação, por exemplo, não passa de um interesse básico. Há outros interesses, que passam por mediações mais complexas: do trabalho, da linguagem e do poder. Dessas três dimensões fundamentais do ser humano decorrem os interesses básicos: técnico, comunicativo e emancipatório.

O interesse técnico manifesta-se através do esforço de submeter e controlar o mundo pelo trabalho. O interesse comunicativo ocorre pela linguagem, relacionando-se os homens uns com outros. O interesse emancipatório é o

de libertar-se do domínio de todo poder externo a si próprio, da natureza e da sociedade, incorporados ao psiquismo.

A ação instrumental, orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas ciências naturais, visa o controle da natureza. A ação comunicativa, baseada em normas lingüísticas e iluminada pelo conhecimento extraído das ciências histórico-hermenêuticas, busca o consenso. A ação estratégica, fundada na práxis e no conhecimento das determinações sociais permitido pela teoria crítica, visa a emancipação, não só no seu âmbito específico político-cultural, mas em todos os âmbitos. Justamente por permear todos os domínios e todas as ações, a emancipação é o interesse fundamental do homem.

3. PARADIGMAS CURRICULARES

A teoria da educação absorve sem dificuldade a teoria dos interesses cognitivos. Isso porque há uma correlação direta entre, de um lado, interesses humanos e enfoques de pesquisa e, de outro lado, o processo social da produção e distribuição dos conhecimentos gerados a partir deles, isto é, a educação. Este processo social, institucionalizado, é a educação escolar, que se edifica em cima de algumas colunas mestras, entre as quais o currículo. Dessa maneira, podemos esboçar uma matriz em que a correlação entre interesses humanos, correspondentes a dimensões da vida humana, enfoques de pesquisa e concepções educacionais (traduzidas em paradigmas curriculares) possa ser contemplada e visualizada em conjunto.

ENFOQUES DE PESQUISA	DIMENSÕES DA VIDA HUMANA	INTERESSES HUMANOS	PARADIGMAS CURRICULARES
Empírico-analítico	Trabalho	Técnico	Técnico-linear
Histórico-hermenêutico	Linguagem	Comunicação	Circular-consensual
Praxiológico	Poder	Emancipação	Dinâmico-dialógico

Para a análise valemo-nos do esquema conceitual traçado por James Macdonald (1975), divulgado entre nós por Domingues (1986). Esquema abrangente porque mostra a estreita relação entre os interesses humanos e os paradigmas curriculares pela mediação dos enfoques de pesquisa. O enfoque empírico-analítico está ancorado nos ideais das ciências exatas (universalidade e neutralidade da teoria, decomposição do todo em variáveis controláveis, abandono do particular e único em favor do generalizável). O enfoque histórico-hermenêutico que tem como um de seus conceitos básicos a *intersubjetividade*, busca produzir conhecimento usando métodos interpretativo-históricos, preocupando-se com a capacidade humana de inventar e usar símbolos e considerando como válido o conhecimento científico que refletir o consenso da comunidade, tendo a ciência fronteiras culturais e limites históricos. O enfoque praxiológico procura apreender o fenômeno em seus movimentos e em suas relações com a realidade, objetivando sua transformação. Seu conceito básico é o de *práxis*: ação-reflexão, em que a primeira envolve transformação e a segunda porque liberta o homem dos condicionantes, permitindo-lhe criar e recriar suas instituições.

Vejam sucintamente as características dos paradigmas sintetizadas por Domingues no texto já citado.

3.1. Paradigma técnico-linear

Seu marco é o livro *The Curriculum*, publicado em 1918, por Bobbit, grande admirador de Taylor e de seus princípios de administração científica empregados na indústria. Os princípios básicos propostos para o currículo foram: 1) a preparação de indivíduos para desempenhar funções definidas numa situação definida e 2) a análise das funções específicas a serem desempenhadas e da situação específica onde devem ser desempenhadas.

Com a publicação do livro de Ralph Tyler em 1949 (Princípios básicos de currículo e instrução) essas idéias disseminaram-se largamente, popularizando-se os princípios curriculares de : definição rigorosa de objetivos a atingir, seleção de experiências de aprendizagem e avaliação para *medir* o atingimento dos objetivos.

Esse paradigma tem como interesse subjacente o *controle* e sintetiza toda uma época

de estudos na área. O livro de Tyler foi publicado no Brasil em 1974, com reedições anuais, durante muitos anos. Tyler é precursor de Hilda Taba, curricularista norte-americana muito conhecida entre nós e professora da brasileira Dalila Sperb, autora de manual no campo.

O movimento iniciado em 1918 chega até hoje com os mesmos postulados: currículo é assunto técnico e livre de valor.

3.2. Novos paradigmas

No início da década de 70 os meios acadêmicos norte-americanos começaram a efetuar uma reflexão que se encontra em expansão e que se caracteriza basicamente por buscar alternativas para a área de currículo. Isso se deve a vários fatores, entre os quais podemos incluir a influência das idéias de Paulo Freire, enfatizando a educação como criação de

consciências críticas e o surgimento, na Inglaterra, da Nova Sociologia da Educação (NSE), desenvolvendo estudos sobre sociologia do currículo.

Diferentes posturas epistemológicas têm presidido essas correntes alternativas, desembocando em paradigmas baseados no enfoque histórico-hermenêutico e no enfoque praxiológico.

3.2.1. Paradigma circular-consensual

Orientado para o enfoque histórico-hermenêutico, centra o currículo nas experiências dos alunos, vistos como criadores e construtores de seu próprio currículo, resultando o conhecimento da vivência, da prática de vida, da comunicação intersubjetiva. O professor não intervém para estabelecer o programa ou para exigir conhecimentos: os problemas são resolvidos pela empatia e pela participação.

Aqui, a escola não tem a função precípua de socializar o saber sistematizado, embora considere o aluno como sujeito da aprendizagem e valorize a comunicação interpessoal como básica no processo. Com isso, os estudantes pertencentes às classes populares encontram dificuldades para a aprendizagem dos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea.

Segundo Domingues, trata-se de um paradigma que vem florescendo na literatura norte-americana, como alternativa ao paradigma técnico-linear. Como manual de currículo nada há publicado no Brasil.

3.2.2. Paradigma dinâmico-dialógico

Inspirado no enfoque praxiológico, assenta-se nos seguintes princípios: o currículo não pode ser separado da totalidade da sociedade (é historicamente situado e culturalmente determinado); o currículo é um ato político que visa a emancipação das camadas populares; a crise no campo do currículo é estrutural e não conjuntural. O currículo é elemento chave da apropriação do saber pelas classes populares. As idéias nucleares para onde devem ser canalizados os esforços são: escola pública, professor, livro didático.

A recuperação da escola pública é vista como nuclear nessa posição, podendo ser instrumento de transformação do social, devendo distribuir o conhecimento dentro de um projeto emancipador, assegurando o acesso ao conjunto da cultura dos homens na sua trajetória histórica. Deve ser exigente para instruir e flexível nos seus métodos.

Este paradigma construiu dois conceitos importantes no pensamento curricular: o de *currículo oculto* e o de *conflito no currículo*, especialmente por parte de um de seus mais conhecidos representantes: o autor Michael Apple, que se dedica à sociologia do currículo.

Apple aponta para a existência de um currículo oculto, definido como o conjunto de normas e valores que são filtrados pela escola e não mencionados na definição de objetivos das disciplinas e que reproduzem a hegemonia. Para ele, os livros didáticos, as regras e valores sociais permeados no dia-a-dia são veículos desse currículo. E a chave para desvelar tudo isso está no tratamento do conflito no currículo.

Bastante conhecido e também representante deste paradigma é Henry Giroux, que aponta para um novo currículo que derive de uma compreensão rigorosa sobre como o poder, a estrutura e a ação dos homens funcionam para reproduzir a dominação. É preciso calcular a mediação, a resistência, a luta social. A identificação dos conhecimentos e das práticas culturais das diferentes classes sociais permitirá a instalação do conflito no currículo: sua inclusão de modo conflituoso acirrará as contradições e debilitará as falsas experiências educacionais.

3.3. Comentários

Nenhum dos dois paradigmas produziu significativa literatura que traduzisse a teoria em atos. Contêm conceitos considerados complexos e sofisticados, dificultando sua apropriação pelos professores.

Michael Apple e Henry Giroux, autores norte-americanos muito conhecidos nos círculos educacionais brasileiros, foram influenciados pela corrente denominada Nova Sociologia da Educação (NSE) iniciada na década de 1970, na Inglaterra, por Michael Young. A corrente moveu-se

por várias tendências até chegar à teoria crítica, quando passou a destacar o papel da cultura e do conhecimento em seu *corpus* teórico. É nesta corrente que pode ser localizado o primeiro esforço para a criação de uma sociologia do currículo. O marco do surgimento da NSE é a obra de 1971, editada por Young denominada *Knowledge and Control*, com artigos de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michael Young e outros.

Por influência de autores americanos preocupados com o fracasso escolar na educação de negros, imigrantes e trabalhadores em geral e dada a ineficácia de programas de educação compensatória, a NSE britânica acabou por identificar-se com a sociologia do conhecimento, desmistificando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidades, ensino, metodologia e avaliação.

Young estudou práticas curriculares, interação na escola e na sala de aula, parecendo acreditar que mudanças na organização do conhecimento pudessem provocar mudanças significativas na sociedade mais ampla. Foi a época da supervalorização do poder do currículo e dos educadores radicais. Não ofereceu, porém, pistas sobre as transformações a fazer nos currículos, embora falasse de currículo não hierárquico, de maior colaboração entre professor e aluno, em avaliação mais justa e democrática e em articulação do currículo com a cultura de origem das classes populares.

Posteriormente, a partir de 1976, quando publicou obras com Whitty, Young aproximou-se da perspectiva neo-marxista (Moreira, 1990), ressaltando a necessidade de considerar o significado cultural do conteúdo da educação e valorizando a cultura dos alunos das classes populares como fonte para a prática curricular. Reexaminando a relação educação-sociedade, Young defende uma perspectiva dialética que supere o pessimismo das teorias da reprodução e o otimismo das pedagogias liberais. Embora apontasse para a necessidade de esclarecer o caráter político das práticas curriculares progressistas, ignorou nos seus estudos a questão do trabalho, do processo de produção e do papel do Estado na seleção e distribuição do conhecimento.

Ultimamente, desde 1984, Young coordena um Centro no Instituto de Educação da Universidade de Londres que tem por objetivo desenvolver pesquisas na área vocacional e de treinamento (Post-Sixteen Education Centre). Considera ele que as atuais políticas britânicas estão reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual ao buscarem a adequação do currículo às necessidades industriais e ao desenvolvimento tecnológico. Tem-se um currículo modernizado (para os bem-sucedidos) e programas pré-vocacionais e vocacionais (para a maioria). Young propõe uma educação vocacional crítica onde as disciplinas acadêmicas levem à compreensão do mundo do trabalho e não sejam apenas acesso ao ensino superior (Moreira, op.cit.). O uso de computadores, por exemplo, não pode restringir-se ao treinamento de habilidades, devendo incluir discussão das novas tecnologias nas mudanças que estão ocorrendo na divisão do trabalho, já que tanto podem servir a tendências democráticas como a tendências divisionistas.

Segundo Moreira (1990), Young continua defendendo a centralidade do currículo em uma sociologia da educação crítica, porém em termos que mostram a influência de Gramsci. Hoje não nega a importância das disciplinas tradicionais para a sistematização da aprendizagem mas insiste na necessidade da análise sociológica dos interesses, princípios, organização e hierarquização dessas disciplinas.

A Nova Sociologia da Educação, para Young, não apresentou propostas por falta de estratégias e alternativas práticas viáveis e só poderá recuperar seu potencial quando esclarecer que uma sociedade socialista democrática é uma opção política viável. "É somente quando o trabalho acadêmico crítico é ampliado para propor *alternativas reais* que ele pode ganhar apoio popular e ser a base para a mudança democrática", diz Young (1986:36).

Autores americanos como Giroux e Apple vêm três importantes linhas de pesquisa originadas na NSE: os estudos históricos das disciplinas escolares; os estudos etnográficos da construção do conhecimento na sala de aula; e os estudos das restrições que bloqueiam o processo de inovação curricular.

Forquin (1993) analisando os estudos sobre currículo, considera que comparações são possíveis entre a corrente dita NSE da Inglaterra com certos aportes das teorias da reprodução na França e com as teorias críticas do currículo nos EUA - todas elas utilizando instrumentos analíticos da Sociologia do conhecimento e "desconstruindo" as postulações e evidências da cultura escolar. Todas elas colocando a ênfase sobre o aspecto arbitrário e "socialmente construído" das cartografias cognitivas que subjazem à configuração das matérias ensinadas. Forquin fala da necessidade de trabalhos que abram caminhos novos à reflexão sociológica sobre o currículo, as matérias escolares, os conteúdos e as práticas de ensino, como por exemplo, o estudo de como nascem e evoluem as matérias de ensino.

É necessário compreender porque em tal época, em tal contexto, ensina-se a tal público tal coisa antes que aquela outra e descrever também os conflitos de interesses, as relações de poder, os elementos ideológicos que sustentam a construção de qualquer currículo. Ensinar e aprender supõem esforços, custos, sacrifícios de todo tipo. Por isso, é preciso que aquilo que se ensina *valha a pena*. O que merece ser ensinado nas escolas? O que é fundamental na cultura? Existem coisas mais gerais, mais constantes, mais incontestáveis, mais humanamente essenciais que outros? Quais são elas? Ao lado dessas questões, Forquin afirma que análises são necessárias, mas que não podemos nos isentar da responsabilidade de fazer *escolhas pedagógicas* e de justificá-las.

4. QUADRO DE PRINCÍPIOS PARA AS ESCOLHAS CURRICULARES

Mesmo considerando a variedade de condições estruturais e conjunturais em que se estabelecem os diferentes sistemas de ensino nos diversos países e regiões do mundo, tornando impossível a pretensão de legislar com validade universal, ainda assim é possível indicar alguns *princípios* que podem contribuir para o importante trabalho dos educadores, em vários

níveis, na reflexão sobre o currículo. Passamos a apresentá-los, lembrando uma vez mais que eles foram formulados tendo em vista uma realidade global e um sistema de ensino com muitas peculiaridades em relação à situação brasileira¹. São nove princípios:

4.1. A unidade da ciência e a pluralidade das culturas. *Deveria ocorrer, no sistema de ensino, a harmonia entre a exigência de universalidade própria da ciência em geral e a relatividade das ciências humanas, abertas, por ofício, à multiplicidade cultural.* Quer dizer: uma intenção educativa sem violência, libertadora, deve desenvolver um respeito à ciência, não porque esta situa-se *acima* da realidade cultural do aluno, mas porque ela está *a seu lado* na crítica à exploração econômica, à marginalização social, à opressão política, à manipulação cultural e à repressão psicológica.

4.2. A diversificação das formas de excelência. *O ensino deveria abandonar o culto à "inteligência", tomada como padrão de excelência cultural, pesquisando novas formas de valorização do desempenho dos alunos.* Se a intenção educativa valoriza os alunos "inteligentes", entendendo-se por isso os que se expressam em línguas estrangeiras, tocam instrumentos musicais e conhecem "boas maneiras", o ensino que dela decorre é altamente discriminatório. Uma revolução nas formas de excelência, capazes de propiciar distinção aos alunos vindos das classes populares, ainda está por ocorrer, definindo-se padrões alternativos aos que foram estabelecidos pela cultura aristocrática e burguesa.

4.3. A multiplicação das chances. *O sistema de ensino deveria procurar novos caminhos de avaliação, mitigando as conseqüências do veredicto escolar, impedindo que as aprovações signifiquem consagração e os fracassos representem condenação na vida, variando as formas de avaliação e sua aplicação e eliminando as interrupções irreversíveis na escolaridade.* Se a própria história do sistema jurídico penal é uma

¹Os princípios foram estabelecidos numa proposta elaborada em 1985 por professores do Collège de France, entre eles Pierre Bourdieu, por solicitação do presidente francês François Mitterrand. O texto da proposta foi publicado na R.B.E.P. 67 (155): 152-69, jan./abr.1986, com o título "Proposições para o ensino do futuro".

continua ampliação das chances oferecidas ao delinqüente, por que o sistema de ensino, que não trata com criminosos mas com estudantes, não poderia evoluir para uma radical abolição de qualquer caráter "penal" na avaliação? Além disso, a avaliação deveria deixar totalmente de ser uma "consagração dos capazes", passando simplesmente a funcionar como um recurso no itinerário pedagógico para se conhecer o quanto e o como se caminhou para orientar o quanto e o como falta caminhar. Por fim, nenhuma avaliação deveria significar uma interrupção definitiva, irreversível da escolaridade.

4.4. A unidade no e pelo pluralismo. *Para além do liberalismo e do estatismo, o sistema de ensino deveria ser um complexo de instituições, de diversificada natureza jurídica, sempre de caráter público, buscando um fim unitário de promoção cultural e competindo por esse fim. O problema do "ensino particular" não é que ele deixe de ser estatal, mas que ele passe a ser mercantil. Todo ensino deve ter caráter público. A segregação escolar via pagamento do ensino deve ser combatida. Mas nada impede que a sociedade civil, por seus órgãos (os sindicatos, por exemplo), mantenha escolas, que estas se integrem ao sistema público de ensino e, portanto, ainda que plurais na forma, sejam unitárias na intenção educativa.*

4.5. A revisão periódica dos saberes ensinados. *O ensino, revitalizado pela crítica de sua intencionalidade, é o patrimônio maior a que aspiram as classes populares. Para corresponder a essa expectativa, os saberes ensinados devem passar por contínua revisão, a fim de que seu conteúdo não seja banalizado. Historicamente, os períodos de ampliação do acesso popular à educação foram marcados por quedas no padrão qualitativo do ensino. Para reverter esse quadro, há que se institucionalizar a revisão periódica do conteúdo do ensino, para que esse bem tão duramente disputado pelas classes populares mantenha sua qualidade.*

4.6. A unificação dos saberes transmitidos. *O conjunto das escolas deveria estabelecer um mínimo de conhecimentos necessários em cada nível e um critério unificador que poderia ser a história. Já se praticou o conteúdo mínimo para cada nível de ensino. Mas a unificação desses*

conhecimentos sempre foi um risco que se preferiu não correr. No entanto, uma unificação sem imposição e fundada, não em uma *orientação* filosófica, política ou religiosa, mas num *critério* como o da história, só poderia trazer benefícios em termos de auto-conhecimento popular.

4.7. Uma educação contínua e alternada. *A educação deveria seguir para além dos limites formais da escolarização, evitando-se a ruptura entre o final da aprendizagem e o ingresso na produção.* Uma das formas de se dar início a esse processo seria o reconhecimento, pelo sistema de ensino, da realidade dos trabalhadores-estudantes (ou estudantes-trabalhadores), até hoje uma situação de fato, sem abrigo jurídico.

4.8. O uso das técnicas modernas de difusão. *O ensino deveria caminhar para uma integração, na escola, das modernas técnicas de comunicação, como a televisão e as redes de computadores.* Não se trata de abolir a escola como lugar institucional da educação. Mas de levar para a escola, ou para o controle da escola, os meios de difusão cultural à distância.

4.9. A abertura na e pela autonomia. *A escola deve manter-se autônoma para poder resistir à pressão de poderes externos (especialmente econômicos), mas deve abrir-se para poder crescer e melhor exercer sua própria autonomia.* Um exemplo é a participação, nos conselhos escolares, de membros de associações extra-escolares. Outro exemplo é o convênio com instituições de difusão cultural. Combinada com a autonomia, essa abertura só pode ser fator de crescimento da escola. Mas é preciso cuidar, em conjunto com as medidas de abertura, da dignidade da carreira do magistério, a começar da questão de sua remuneração, e reforçar a competência do corpo professoral, através de programas de capacitação docente.

5. ENCERRANDO ...

Na busca de fundamentos para a compreensão das questões curriculares sob a Nova Ordem Mundial vigente no planeta, deparamo-nos com a teoria dos interesses cognitivos de Habermas. Apropriando-nos do núcleo significativo dessa teoria, estabelecemos um quadro de correspondências entre conhecimentos, interesses e paradigmas. Os interesses mais abrangentes são os emancipatórios a eles correspondendo objetivos político-culturais.

Mostramos um exemplo de como estabelecer princípios para uma proposta curricular com intenções emancipatórias. O nosso exemplo, extraído de uma experiência francesa, situa-se na instância do sistema de ensino. No entanto, acreditamos que sua exposição pode servir também para o trabalho em outras instâncias. De fato, a instância é apenas um lugar no espaço. Preenchê-lo com competência e seriedade, para gerar currículos consistentes e viáveis, é tarefa para educadores animados por intenções emancipatórias em qualquer instância: no trabalho pedagógico final, no planejamento e orientação em nível institucional e nos núcleos decisórios do sistema de ensino.

Por fim, é sempre bom lembrar o princípio maior: ensinar não é uma atividade como as outras, sendo uma profissão que exige virtudes, entusiasmo e sacrifício. E somente uma política inspirada pela intenção de atrair e promover os melhores, poderá fazer da profissão do educador a primeira das profissões.

6. BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. Currículo e poder. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, jul/dez.89. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1989.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. O formato curricular e a lógica do controle técnico: construindo o indivíduo possessivo. In: FELDENS, M.G.,org. *Ensino e Realidades*, UFRGS: Editora da Universidade, 1986.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo M. *Nasce a Nação. Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira. Tese de doutorado*. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- DIETERICH STEFFAN, Heinz. *Cuba ante la razón cinica*, Tafalla, México: Editorial Txalaparta, 1994.
- _____, ed. *Neoliberalismo, reforma y revolución en América Latina*. 2. ed., México, D.F.: edit. Nuestro tiempo, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (156), mai/ago.1986, p. 351-366. Brasília: MEC-INEP, 1986.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

-
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. *Conhecimento e interesse. Os pensadores*, v. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- _____. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n.46, jun/1990.
- YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação e Realidade*, v. 14, n. 1, jan/jul.89, p. 29-39. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1989.